



関西学院大学リポジトリ

Kwansei Gakuin University Repository

社会認識の形成を図る生活科授業実践の動向 : 地域の空間的・時間的認識形成を図る生活科授業実践を手がかりに

著者	峯岸 由治
雑誌名	教育学論究
号	10
ページ	143-156
発行年	2018-12-15
URL	http://hdl.handle.net/10236/00027485

社会認識の形成を図る生活科授業実践の動向

— 地域の空間的・時間的認識形成を図る生活科授業実践を手がかりに —

Recent Trends in Life Environment Studies for Formation of Social Recognition

— Cases of lesson practice aimed at forming spatial and temporal recognition within a community —

峯 岸 由 治 *

Abstract

This study describes the composition of a life environment studies lesson which is implemented by private educational/research organizations with the aim of forming spatial and temporal recognition. Between 1993 and 2015, there were 196 cases of such lessons given by private educational/research organizations, of which 21 were aimed at forming spatial recognition and 2 were aimed at forming temporal recognition.

In the life environment studies lessons aimed at forming spatial recognition, “friends’ houses” and other facilities and places related to daily life were chosen as the locations for practice depending on the children’s stage of development, and a series of surveys and visits were undertaken. Based on the findings, children drew a map. In the life environment studies lessons aimed at forming temporal recognition, on the other hand, children were encouraged to conduct interview surveys on historical events by using things like school songs and irrigation canals that they were familiar with as clues.

キーワード：生活科、空間認識、時間認識、民間教育研究団体

1. はじめに

私たちは、「空間という次元で社会を成して生きていると同時に、時間という次元において社会生活を営んで」いる¹⁾。社会認識とは、この社会で起こる事象の背後にある「ものとの」「ものと人」「人と人」等の関係に対する認識である²⁾。そのため、「『目に見えぬ』諸関係を表象し、その意味を理解」しようとする社会認識の形成は、「学校教育における教科学習によるところが大きい」のである³⁾。社会認識の形成は、1989年までは社会科教育が担ってきた。しかし、同年の小学校学習指導要領改訂により、低学年社会科が廃止され生活科が新設された。そのため、社会認識形成に向けて、社会科が『生活科』との接続・発展を、内容・方法両面からどう図っていくかが新しい課題」として指摘されたのである⁴⁾。しかし、生活科は、『活動あって学びなし』との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必

要がある」と、児童の質的変容を促す学習活動の在り方が、新設以来課題として指摘され続けている⁵⁾。

こうした中で、自然や社会に対する科学的な認識形成を意図し展開されてきた実践として、民間教育研究団体の生活科授業実践がある。例えば、中野照雄は、1954年から1992年までの歴史教育者協議会における低学年社会科授業実践、生活科授業実践を取り上げ、低学年社会科授業実践の蓄積を反映した生活科授業実践の方向性を明らかにしている⁶⁾。中野は、社会認識形成につながる授業実践、並びに自然認識形成につながる授業実践を検討し、「歴史教育者協議会の生活科授業実践の共通性は、子どもの主体的活動に基づきながら、科学的認識の基礎を培うことを基本としたものとなっている」とし、生活科における生産と労働の教材としての価値を評価し、合科・総合的性格といった生活科授業実践の方向性を指摘している⁷⁾。しかし、中野の研究では、児童の質的変容を促す活動や体験の構成と関連が、授業の事実に基づいて検討されていないところに研究の

* Yoshiharu MINEGISHI 教育学部教授

限界がある。そこで、本小論では、中野の研究以後の民間教育研究団体における生活科授業実践を対象に、社会認識の形成を図る生活科授業実践の動向を解明し、生活科授業構成の示唆を得たいと考える。

研究方法は、以下のとおりである。

第一に、民間教育研究団体における1993年以降の、地域の空間認識や時間（歴史）認識の形成を意図した生活科授業実践を収集、検討し、実践の特色、変遷を解明する。具体的には、『歴史地理教育』『教育』『生活教育』誌に掲載されている生活科授業実践記録を収集する。民間教育研究団体の生活科授業実践を対象とするのは、前述した中野の研究、またその後中野の行った研究のいずれも、歴史教育者協議会における授業実践を対象としたものであったからである⁸⁾。そこで、団体独自の機関誌をもつ歴史教育者協議会、教育科学研究会、日本生活教育連盟の生活科授業実践を取り上げ、より広い視野から動向を把握しようと考えたのである。

また、地域の空間認識や時間（歴史）認識の形成を意図した生活科授業実践を収集対象としたのは、社会認識の形成にとって空間認識や時間（歴史）認識の形成が重要な要素だからである⁹⁾。先行研究を見ると生活科における空間認識形成、時間（歴史）認識形成に関わる授業開発研究が見られる¹⁰⁾。関連する生活科授業実践を視野に入れて開発構想を検討している研究も見られるが、空間認識や時間（歴史）認識の形成を意図した生活科授業実践を分析検討し、その授業構成を解明した研究は見られない¹¹⁾。そこで、本研究では、科学的な認識形成を意図した民間教育研究団体の生活科授業実践の中から、空間認識や時間（歴史）認識の形成を意図した授業実践を対象とし、どのような授業が行われているのか、またその授業はどのような活動や体験によって構成されているのかを解明したいと考えたのである。

第二に、収集した授業実践記録を整理し、取り組みの事実を確定するとともに実践の動向を把握する¹²⁾。

第三に、実践動向を反映した授業実践を取り上げ、分析・検討し、授業構成を解明する。分析にあたっては、以下の手順を取る。①授業展開として実践校、実践時期、実践全体の構成を抽出する。また、実践記録に基づき、授業で「どんな活動や体験を通して」「どんな気付きを児童に促そうとしたのか」を抽出し、授業事実を確定する。②抽出した活動や

体験の関連や構成、児童の変容を検討し授業構成を解明する¹³⁾。「生活科の特質は、直接体験を重視した学習活動を展開」するところにある¹⁴⁾。そこで、授業で展開されている活動や体験を活動方法として関連や構成を検討し、活動や体験から生まれる気付きを活動内容として検討する。

2. 地域の空間認識時間認識の形成を図る生活科授業実践の形態

1993年から2010年までの『教育』『生活教育』『歴史地理教育』誌に発表された生活科授業実践は、196事例ある。196事例中、地域の空間認識時間認識の形成を図る授業実践事例は23事例ある。以下、これらの生活科授業実践について、形態的特徴を指摘する。

(1)地域を活動対象に、地域の空間認識形成を図る生活科授業実践事例は、21事例ある。事例は、以下のとおりである。

上記の事例を、実施学年、活動対象、展開されている活動や体験の構成と関連を視点に検討すると、以下のことが指摘できる。

①実施学年は、1年生が2事例、2年生が17事例、1・2年生の2年間で実施された事例が2事例となっている。

②活動対象は、友だちの家、郵便局や公民館、保育園や学校、公園等の公共施設、バス等の交通機関、小売店、飲食店、工場、神社や寺等の歴史的建造物、戦争関連史跡、田畑等の農地、川や野原などの地形、並びに地域自然となっている。また、これらの季節による変化を対象としている事例も見られる。

③1年生の事例に見られる活動対象としては、友だちの家が3事例、学校の周りが1事例、公共施設が1事例、児童が興味を持った建物や場所が1事例となっている¹⁵⁾。

④2年生の事例に見られる活動対象としては、公共施設や神社仏閣等の歴史的建造物、工場や小売店等地域の社会生活に関わる建物や場所を活動対象としている事例が9事例、それらに地域自然を加えて活動対象としている事例が10事例ある。事例14では、当該地域に特有な「まちかど博物館」を活動対象に探検活動が展開されている。この事例では、「まちかど博物館」をとおして地域文化に

資料－１ 地域の空間認識形成を図る生活科授業実践

No	実践者名	タイトル (学年)	雑誌名	発行年月	形態	備考
1	小林 弘美	おばあさん先生・おじいさん先生の出番 (2)	生活教育	1993. 1	見学 (教師引率・複数回)・聞き取り・記録	校区地図
2	茶田 敏明	体の不自由な人たちのくらしから学ぼう (2)	歴史地理教育	1995. 7	疑似体験 (車椅子・松葉杖)・踏査 (教師引率と児童グループ・複数回)・聞き取り・記録	地図
3	小林 晶子	ともだちのうちたんけん まちのたんけん (1・2)	歴史地理教育	1998. 2	踏査 (児童グループ・5回)・見学・聞き取り・記録 (見つけたよカード) 発表会	地図 (絵・校区)
4	馬場 雅	「町の探検」から見える子どもの発達 (1・2)	歴史地理教育	1999. 2	踏査 (教師引率と児童グループ・複数回)・見学・聞き取り	絵地図
5	草分 京子	「春の地域探検」で2年生の生活科がスタート (2)	歴史地理教育	1999. 5	踏査 (教師引率と児童グループ・複数回)・見学・聞き取り・記録	
6	榎本 和義	「まちたんけん」にどう取り組んだか (2)	生活教育	1999. 6	踏査 (教師引率と児童グループ・4回)・見学・聞き取り・記録・発表会	地図
7	渡辺 明	大好き 大和田! (2)	歴史地理教育	2000. 7	踏査 (教師引率と児童グループ・5回)・聞き取り・記録・発表会	地図 (校区)
8	酒井加代子	はくのうち、わたしのうちにおいて (1)	歴史地理教育	2000. 8	発表会 (道順)・踏査 (児童グループ)・記録・スタンプラリー (複数回)	床地図
9	春名 浩子	楽しかった町探検! (2)	歴史地理教育	2000. 1	踏査 (教師引率と児童グループ・3回)・見学・聞き取り・発表会 (劇)	地図
10	山下 悦子	発見 小用の町 (2)	歴史地理教育	2001. 6	踏査 (教師引率と児童グループ3回)・見学・聞き取り・記録・発表会	
11	齋藤 俊子	自然・人につつまれ くらしを見つめて育つ子ら (2)	歴史地理教育	2001. 9	踏査 (教師引率と児童グループ・複数回)・見学・聞き取り・記録・発表会	地図
12	鏡 和也	バリアフリーの公園 (1)	歴史地理教育	2003. 2	踏査 (教師引率と児童グループ・複数回)・見学・聞き取り・体験・記録・発表会 (改善意見)	
13	小山 美鈴	町たんけん (2)	歴史地理教育	2004. 5	見学 (児童グループ1回)・聞き取り・発表会 (紙芝居作成)	
14	矢賀睦都恵	わたしたちのまちかど博物館	生活教育	2005. 4	踏査 (複数回)・見学 (複数回)・聞き取り・観察・干物づくり・太鼓演奏	
15	岸 康裕	町たんけんを劇にした (2)	生活教育	2006. 4	踏査 (教師引率と児童グループ・4回)・見学・聞き取り・記録・発表会 (劇)	
16	本田久美子	わたしのまちだいすき (2)	生活教育	2006. 5	踏査 (教師引率と児童グループ・6回)・見学・聞き取り・記録 (見つけたカード)	絵地図
17	石原 哲哉	体験学習は子どもが変わる (2)	歴史地理教育	2007. 7	踏査 (教師引率2回)・見学・聞き取り・製造体験 (豆腐)・記録・紙芝居製作	
18	阪田 和子	私の町・米本団地探検 (2)	歴史地理教育	2007. 1	踏査 (児童グループ2回)・見学・聞き取り・記録・新聞製作	
19	日野 正生	こてはしたんけんたい (2)	歴史地理教育	2009. 4	踏査 (児童グループ3回)・見学・聞き取り・記録・詩作	
20	杉森 至	ものづくりと対話で学ぶ「小2町たんけん」 (2)	歴史地理教育	2010.11	踏査 (児童グループ2回)・見学・聞き取り・疑似労働体験	立体地図
21	早坂かおり	町たんけん (2)	歴史地理教育	2012. 1	踏査 (児童グループ2回)・見学・聞き取り・記録・発表会 (劇)	

触れ、文化活動に参加している¹⁶⁾。

- ⑤地域の社会生活に関わる建物や場所を活動対象としている事例の内、あらかじめ活動先が決定されているものが1事例、駅や公民館、小売店等限定された中から児童が選択するものが3事例、「建物や誰かが働いているところ」という基準に基づいて児童が選択する事例が1事例、児童の興味関心に基づいて選択する事例が4事例となっている。

- ⑥地域自然も含めて活動対象としている事例の内、あらかじめ活動先、あるいは活動範囲が決定されているものが2事例、駅や公民館、小売店等限定された中から児童が選択するものが4事例、児童の興味関心に基づいて選択する事例が3事例、不明が1事例となっている。

- ⑦これらの活動対象に対して、基本的には「たんけん」をテーマに、踏査、見学、聞き取りといった活動が構成され、表現活動が関連付けられてい

る。事例7では、「インフォメーションセンター」が設置され、児童や保護者、教員の空間認識が交流、共有され、児童の興味関心が触発されている。また、事例8では、「スタンプラリー」が設定され、「友だちのうたんけん」に対する、児童の関心を触発する手立てが取られている。

- ⑧これらの活動や体験は、複数回連続的に、もしくは春と秋という異なる季節に複数回実施されている。
- ⑨これらの活動や体験は、教師が引率して実施される事例が2事例、教師が引率して実施するとともに保護者の協力を得て児童がペア、もしくはグループでも実施する事例が11事例、保護者の協力を得て児童のペア、もしくはグループでのみ展開される事例が7事例となっている。
- ⑩地図の使用が読みとれたものは11事例ある¹⁷⁾。使用されている地図の形態が分かるものは絵地図2事例、床地図（平面1事例・立体1事例）となっている。事例19では、実際の「町たんけん」に先立ち立体地図を使って「たんけんごっこ」が行われている。この活動は、前後2回行われている。
- ⑪表現活動は、記録としての「カード」製作、新聞製作、紙芝居製作、劇化等多様な活動が取り組まれている。
- ⑫点字ブロックや車椅子用施設といった社会的弱者のための設備を対象として活動や体験を展開した事例が1事例、社会的弱者の視点から活動や体験を展開した事例が1事例ある。社会的弱者の視点から活動や体験を展開した事例12は、車いす利用児童と一緒に連続的に公園を探索することによって、児童が健常者の視点からだけでは見えてこない公園の施設や設備に潜む様々な課題に気づき、車いす利用児童も安全に利用できる公園施設、設備の改善提案を行うという社会参加を果たすものとなっている¹⁸⁾。

地域を活動対象に、地域の空間認識形成を図る生活科授業実践は、「たんけん」をテーマに、踏査、見学、聞き取りといった活動が構成され、表現活動

が関連付けられているところに形態的特徴がみられる。また、表現活動の一つとして、地図が使用されている¹⁹⁾。動向としては、児童の興味関心に基づいて活動対象が選択される事例が増加していること、これに対応して保護者の協力を得ながら児童のペアもしくはグループで活動を展開する事例が増加していることが指摘できる。

(2)地域に見られる史跡や歴史事象を活動対象に、地域における時間認識の形成を図る生活科授業実践事例は、2事例ある。事例は、以下のとおりである。

上記の事例を、実施学年、活動対象、展開されている活動や体験の構成と関連を視点に検討すると、以下のことが指摘できる。

- ①実施学年は、いずれも2年生である。
- ②事例1の活動対象は、「井手」と呼ばれる用水路の背景にある歴史的問題解決行為である。
- ③事例1では、上記の活動対象に対して見学、聞き取り、植林体験といった活動や体験が構成されている。そして、紙芝居等の表現活動が関連付けられている。
- ④事例2の活動対象は、校歌に出てくる歴史事象（空襲）である。
- ⑤事例2では、上記の活動対象に対して経験者の話を聞く、手記の読み聞かせを聞くといった活動が構成されている。

地域に見られる史跡や歴史事象を活動対象に、地域における歴史認識形成を図る生活科授業実践は、2事例と少ない状況である。これら2事例は、校歌や地域の用水という児童にとって身近な対象を手がかりに、聞き取りや見学といった活動が構成され、表現活動が関連付けられているところに形態的特徴がみられる。

3. 地域の空間的時間的認識の形成を図る生活科授業実践の展開

ここでは、前述した実践事例の中から3つの事例

資料－2 地域における時間認識形成を図る生活科授業実践

No	実践者名	タイトル（学年）	雑誌名	発行年月	分類	備考
1	岡田みつよ	木を植えた子どもたち（2）	教育	1998.12	聞き取り・紙芝居製作・見学・植林体験	
2	安達 寿子	校歌から平和教育へ（2）	歴史地理教育	2000. 1	聞き取り（戦争経験者）	

を取り上げ、地域の空間的・時間的認知を図る生活科授業実践の具体的な展開を見ていきたい。取り上げる事例と取り上げる理由は、以下のとおりである。

- ・地域の空間認識形成を図る生活科授業実践―「ともだちのうちたんけん」

本実践を取り上げたのは、発達段階に対応した活動対象を設定していること、「友だちに教えてあげられるように」と目的意識を持って地図を描く活動を取り入れていることなど実践動向を反映しているからである。

- ・地域の空間認識形成を図る生活科授業実践―「大好き 大和田！」

本実践を取り上げたのは、地図と「おすすめスポット」の掲示によるインフォメーションセンターを設置し、児童や保護者等の空間認識の交流、興味関心の触発を図り、児童の興味関心に基づく探検活動を連続的に展開するなど実践動向を反映しているからである。

- ・地域の時間認識形成を図る生活科授業実践―「木を植えた子どもたち」

本実践を取り上げたのは、身近な用水から地域の歴史的開発行為を聞き取り、見学し、植林体験をとおしてその歴史的・問題解決行為を体験する実践となっているからである。

(1)地域の空間認識形成を図る1年生生活科授業実践―「ともだちのうちたんけん」

①「友だちのうちたんけん」の授業展開

本授業実践は、大阪府大阪市立大道南小学校で実践されたものである²⁰⁾。目標、並びに指導計画は、以下のとおりである²¹⁾。

【目標】

- ・学校から自分の家まで、目標物を決め絵に表すことができる。
- ・自分の家や目標物を校区地図に示すことができる。
- ・友達の家巡りをすることにより、地域の様子（畑・公園・商店・工場など）がわかる。

表1 指導計画（10時間扱い）

		主な活動	時間数
1	絵地図作り	・学校から自分の時まで、友達がわかるように目印を見つける。 ・目印を入れて、学校から自分の家まで絵地図を描く。	2
2	家巡りの計画	・家の近い児童が集まる。 ・学校から各自の家を回ってくる順番を考える。	1
3	ともだちのうちたんけん	・グループの児童が先頭になって、学級全員を連れて歩く。 ・1グループ1時間で回る。	4
4	校区地図を作る	・校区地図に自分の家や目標物を表し、気がついたことを話し合う。	3

「絵地図作り」では、まず、自分の家の場所を友達に教えてあげられるように、学校から家まで、公園や商店等みんながよく知っている場所を4、5箇所目印に決めて来るよう児童に投げかけている。具体的には、図にあるようなワークシートを使い、学校から家までの目印を書いている。その後、児童は工場、幼稚園、神社等を目印に、学校から自分の家までの一人一人の絵地図を描いている。絵地図は、画用紙に目印を2つずつ描き、学校から家までつけている。

「家巡りの計画」では、まず、家の近い児童同士で集まらせ、4つのグループを作っている。次に、グループ内で、学校から各自の家を回ってくる順番を考えさせている。児童は、「はじめは〇〇さんの家、次は〇〇君の家」と各自の家の位置関係を考えながら話し合い、計画を立てている。

「ともだちのうちたんけん」では、一つのグループについて1時間、合計4時間かけて一人一人の児童の家をみんなで訪問している。自分の家を案内する児童を先頭に、同じグループの児童は絵地図を手に持ち、他の児童はその後ろについて歩いている。歩きながら、グループの児童は、「これはCスーパー。お母さんとお買い物に行きます」というように目標物とした公園や商店等を他のグループの児童に紹介している。

「校区地図を作る」では、まず、家を訪問した際に撮った児童の写真を、校区地図の自宅の場所に貼っている。すぐには、自宅の位置が分からなかった児童も、公営住宅に住む児童が団地の号棟を手がかりに自宅の位置を見つけ写真を貼ると、次々に自宅の位置を見つけ写真を貼っている。次に、児童が考えた学校から家までの目標物を地図に貼ってい

る。

最後に、できあがった地図を見て話し合いをしている。「気づいたことを言ってみて」という教師の指示に、児童は次のように応えている。主な発言は、以下のとおりである。

「・道がせまくてくねくねしている ・公園がある ・畑がある ・空き地がある ・お店やさんがいっぱいある ・みんなの家とかお店とかいっぱいあるし、どこにあるかよくわかった ・何かわからなかったけど、こんなんするとよくわかった」

②「友だちのうちたんけん」の授業構成

本授業実践では、以下のような活動や体験が選択、構成されている。

ア、学校から家までの絵地図を描く

イ、友だちの家を訪問する計画を立てる。

ウ、探検に行く。 エ、校区地図を作る。

このような活動や体験が選択されているのは、第一に「低学年の子どもは、行動範囲はさほど広くない。遊ぶ友だちは家が近いという場合が多く、たとえば校区といえども地域のように分らない場合が多い」という児童の実態があるからである。第二に、「子どもたちは歩きながら、自分が知っていること・経験したことなどを口にする」ので、「友だちの家をめぐるながら、地域にある自然・建物・施設などを実際にみんなで見て歩く」ことによって、「知識を共有し合うこと」や「知識の広がりをもたらすこと」、「地域に対して新しい発見をすること」が期待できると授業者が考えたからである。

そこで、まず、「自分の家の場所を友だちに教えてあげられるように」というめあてを設定し、「みんながよく知っている場所」を下校時に調べさせている。そして、「みんながよく知っている場所」を入れた学校から家までの絵地図を描かせている。その後、「家の近い友だちどうし」が集まり、この地図を使って学校から近い順に友だちの家を訪問する計画が立案されるのである。すなわち、児童が主観的に把握している「みんながよく知っている場所」を入れた地図を描くことによって、一人ひとりの児童の空間認識が再確認されるのである。また、集団的な訪問計画の立案をとおして、一人ひとり児童の空間認識が吟味されるとともに、「はじめは〇〇さんの家、つぎは〇〇くんの家」というように学校、

自分の家、友だちの家、自分が設定した「みんなのよく知っている場所」等の位置関係を児童は認知するのである。

こうした児童の空間認識は、「ともだちのうちたんけん」で、実際にコースをたどることによって検証される。加えて、「これは、Cスーパー。お母さんとお買い物に行きます」というように、地図に描かれた「みんなのよく知っている場所」が、探検の途上で紹介されることによって、その場所の特徴や様子が、同行している他の児童にも共有されるのである。

さらに、こうした児童の経験は、校区地図に自分の家の位置を示す活動によって、空間認識の確認と定着が図られているのである。「ともだちのうちたんけん」で撮影された写真を道路やランドマークを手がかりに校区地図に貼ることによって歩いた道順が再現され、「みんなのよく知っている場所」が地図上に表されることで、位置関係が再認識されるのである。「何かわからなかったけど、こんなんするとよくわかった」「みんなの家お店とかいっぱいあるし、どこにあるかよくわかった」というように、児童の踏査経験による空間認識が、地図作成活動をとおして強化されていることが指摘できる。

すなわち、本授業実践は、「ともだちのうち」という低学年児童にとって興味のある対象を手がかりに、「たんけん」という目的的な活動をとおして児童の空間認識を形成しようとしていると言える。そして、児童の空間認識形成に当たっては、まず、友だちに自分の家を知らせるという目的のため、「みんなのよく知っている場所」という児童の主観的空間認識を活用した地図を描かせている。次に、描いた地図を活用して探検コースを設定し、実際に歩いて確かめさせるとともに、既存の空間認識の交流と共有を図っている。最後に、踏査経験を地図に表現することによって、空間認識の形成と定着を図る等の手立てが取られた実践となっているのである。

(2)地域の空間認識形成を図る2年生生活科授業実践 —「大好き 大和田！」

①「大好き 大和田！」の授業展開

本授業実践は、千葉県八千代市立大和田南小学校で、1999年10月から12月まで実践されたものである²²⁾。指導計画、並びに各時間の目標は、以下のとおりである²³⁾。

表－2 指導計画

		目標	時間数
1	インフォメーションセンターをつくろう	・大和田の町のすてきな所や人を友だちに紹介する「大和田おすすめスポット」を書き、地域への関心を高める。	課外
2	探検する場所を決めよう	・インフォメーションセンターの「おすすめスポット」を見て、自分が行ってみたいところ等を決めることができる。	1
3	第1回町探検	・1回目の町探検で、大和田のすてきな所をさがすことができる。	3
4	第2回町探検	・さらに、大和田のすてきな所を見つけることができる。 ・探検したこと、見つけたことを「おすすめスポット」にかき、友だちに紹介することができる。	3
5	第3回町探検	・町探検の発表会の準備のために探検に行き、材料を集めたりもっとくわしくしらべたりする。	3
6	発表会の準備をしよう	・写真、材料などを使い、グループで協力してみんなが楽しくわかるような発表を準備することができる。	3
7	発表会をしよう	・自分たちが探検して知った「すてきな大和田」を、わかりやすく楽しく発表することができる。 ・友だちの発表をきいて、自分たちのしらべた所以外にも「すてきな大和田」があることに気づく。	2
8	お礼の手紙を書こう	・お世話になった町の人へお礼の手紙を書き、感謝の気持ちを伝えることができる。 ・手紙を書くことによって、これまでの活動を振り返り、自分たちの住んでいる大和田のよさを再認識することができる。	1
9	メガ探検をしよう	・発表会で知った、大和田のすてきな場所へ探検に行き、さらに大和田のすてきを知ることができる。	3

「インフォメーションセンターをつくろう」では、児童に「大和田おすすめスポット」を書かせ、センターで紹介し合っている。児童は、1学期に近くの公園まで、「かたつむりさんになって、不思議探しやすてきなものさがしをしよう」と出かけた学校の周りの探検活動経験や日常の生活経験をもとに「おすすめスポット」を書いている。児童、教師が書いた「おすすめスポット」の一部は、以下のとおりである。

「・ありのす

ありのすが3つありました。ありがはえをもっていました。すにはいらなはいえをもっていました。はえはしんでいました。(青コース 児童)

・時平神社

しいのみがおちていました。そのみは食べれるみです。ぜひ、とりにいってみて下さい。

(緑コース 児童)

・有明堂

とってもいいにおいにつられて入りました。ちょうど、お店の人がカステラをやっているところでした。おいしそう。(青コース 先生)」

児童だけの情報では分からない場所や人については、保護者や教師に情報提供を依頼している。具体的な依頼内容は、次のとおりである。

「①大和田地区に限定します。

②対象は施設、人物を問いません。2年生の活動にふさわしいものを。

・文化活動をしている人・あそぶのに都合のよい空間・特色のある商店・幼児や高齢者・障害のある人とかかわれる場等

③カードは視覚に訴える工夫をお願いします。(写真または絵)」

このインフォメーションセンターは、学年に割り当てられている学習室(空き教室)に設置されている。「おすすめスポット」の用紙は、B5サイズで、登下校コース別に色分けをし、絵や写真を必ず入れるように指示している。そして、児童が書いた「おすすめスポット」は、朝の会等で紹介するとともに、インフォメーションセンターに掲示される。また、インフォメーションセンターには、学区地図も掲示されている。

「探検する場所を決めよう」では、まず、児童が興味を持つ「探検先」を聞いている。児童は、以下のような「探検先」を発表している。

「・ぼくは、エコピア(スーパー)へ行きたいです。・わたしは、公民館へ行きたいな。人形劇をやっているんだよ。・有明堂のカステラを食べたいな。・消防署へ行ってみよう。・ぼくは、草原で虫をつかまえたくな。・うどん屋さんで、どうやってうどんをつくるかしらべたいよ。・柔道の道場はおもしろそうだよ。・駅のまわりにはお店がたくさんあって楽しそうだよ」

次に、同じ所へ行きたい児童で、グループを作らせている。グループの編成にあたって児童の思いや願いを大切にするため、同じ行き先の希望者が2人いれば1グループとしている。そのため、多いところは10人、少ないところは2人となった。編成されたグループの行き先の一部は、以下のとおりであ

る。

「・大和田駅とその周辺 ・八千代消防署 ・虫のいる草原 ・高津第二公園 ・時平神社 ・公民館 ・図書館」

「第1回町探検」では、グループ毎に町探検をし、帰校後「おすすめスポット」を書き掲示している。探検にあたっては、グループに一人の保護者がつき（第3回探検まで）、防虫対策として服装（長袖長ズボン）に注意させ、交通安全の約束を守るよう指導している。また、児童が訪問する施設等には事前に連絡をし、了解を得ている。

探検の模様を、教師は次のように書いている。

「・大和田駅周辺へ行った子どもたちは、探検にふさわしく、とにかく駅前を歩き回り、交番を訪ねたり、商店に入ったりしていた。迷路のような道をたどって、やっと学校へ戻ってくることができた。・八千代消防署では、署内の細やかな説明や消防署の仕組みについての説明がむずかしく、よくわからなかったが、消防車や赤パイを見て、元気になっていった。・虫のいる草原（空き地が所々にある）へ出かけた子どもたちはカマキリやバッタをたくさん捕まえて大喜び。つかまえた虫は教室で飼うことにした」

児童は、絵や写真を添えて次のような「おすすめスポット」を書いている。

「・（子どもの森では、）ちょこっとブランコであそんだよ。とってもたのしかったよ。花がかわいかったよ。でもさむかったよ。またいきたいです」

また、以下のような児童の記述も紹介されている。

「・子どもの森にはとかげがいたよ。どんぐりがたくさんあったよ。・有明堂ではカステラをごちそうになりました。とてもおいしかったです。・駅前の交番では、おまわりさんと話をして、いろいろ教えてもらいました。・消防署の赤パイはすごいおいしくて水をだすよ。

・スーパーのエコピアの水槽では、魚がおよいでいます」

「第2回町探検」では、グループ毎に町探検をし、帰校後「おすすめスポット」を書き掲示している。第2回探検では、1回目と同じ所へ行く児童もいれば新しい所へ行く児童もあり、結果2回目の探検コースは11コースとなっている。

探検の模様を、教師は次のように書いている。

「・うどんやさんで、うどんの作り方を実演していただくが、食べられなかったのが残念であった。今度は食べに来るぞという子もいた。・公民館では、人形劇サークルの方々が活動していた。実際に人形に触って、大感激の様子だった」

児童は、絵や写真を添えて次のような「おすすめスポット」を書いている。

「・ぼくは、はしごしゃにのれました。みんなものれた。はしごしゃにのったらこわそう」

また、以下のような児童の記述も紹介されている。

「・有明堂はいい匂いがします。食べたくなりそう。・消防署はとてめにかっこよかった。ハシゴ車に乗せてもらったら、町中が見えました」

「第3回町探検」では、「友達に知ってほしいことを具体的なもので教えてあげよう」と発表会の資料を探しに、グループ毎に町探検をしている。例えば、児童は、「柔道の先生に質問をして、みんなに教えてあげよう」「赤パイを写真にとってこよう。消防服をかりてこよう」「リースをつくるために、松ぼっくりや枯れ枝を集めてこよう」というめあてを持って探検に出かけている。

また、「意欲を持ち、体で感じるができる」ようにするため、うどんを食べてよいことにしたり、カステラを買ったり、商店での買い物をしたりすることを許可している。

消防署での探検の模様を、教師は次のように書いている。

「消防署では、消火器の実験、梯子車、救急車の搭乗、煙の体験などをさせてくださった」

「発表会の準備をしよう」では、どのような発表を行うのかグループ毎で話し合い、準備が行われている。例えば、児童は表-3のような発表を計画し、準備している。

「発表会をしよう」では、「パビリオン形式」の発表が行われている。「パビリオン形式」とは、「それぞれのグループ毎に場所を決め、見に来た児童に説明をするやり方」である。グループの半数の児童が説明にまわり、残りの半数の児童がパビリオンを見学する。説明する児童と見学する児童は途中で交代している。発表会には、お世話になった保護者にも、招待状を出して見に来ていただいている。児童は、表-4のようなカードを持って見学している。

表－3 準備表

発表グループ	準備内容
具さん	・ 韓国のあいさつを書く。 ・ 韓国のお面と人形を飾る。
消防署	・ 救急車の中の様子を模造紙に描く。 ・ 消防クイズをつくる。 ・ 消防服や靴を先生に借りてきてもらう。
子どもの森	・ 木の枝と松ぼっくりでリースをつくる。 ・ 木の枝で弓やパチンコをつくる。
カステラ屋さん	・ カステラの作り方を模造紙に書く。 ・ 先生の写したビデオの用意をする。
うどん屋さん	・ 小麦粉をみんなにこねてもらうので、自分たちでやってみる。 ・ うどんの作り方のビデオを準備する。
公民館	・ 人形劇の人形を作る。 ・ 人形劇の練習をする。
虫のいる草原	・ 虫の小屋をつくる。 ・ 草や葉を小屋にいれる。 ・ 虫の世話をする。
公園	・ 公園の植物の冬芽の写真をはり、説明を書く。 ・ これはなんでしょうのクイズをつくる。
大和田の町	紙粘土で、新しい町をつくる。

表－4 だいすき大和田はっぴょう会 カード

場所	パビリオンでやること	かんそう
学年室	ゆずとくりのおちているさかの上の空き地	
	八千代をまもるしょうぼうしょ	
	冬なのに、植物がいっぱい高津だい2公園	
2の1	きれいでびっくり、すーぱー「エコビア」	
	やさしくふっくらカステラ・有明堂	
	手うちのうどんのさぬきやさん	
2の2	しぜんのものであそべる子どもの森	
	アンニョンハシムニカ韓国のことばを知ろう	
	しいの実いっぱい時平神社	
2の3	強いぞ！じゅうどうのこうのさん	
	公民館の「どーなつ」のげきをやるよ	
	とかげとかまきりのひみつ	
	はっけん！大和田駅のまわりの工事のひみつ	

発表会の模様を、教師は次のように書いている。

「子どもたちは説明するグループと見学するグループに分かれて行動を開始した。うどん屋さんへ飛んでいき、まずは、うどんの味見をする子、とかげとかまきりのパビリオンへ行き、虫たちを手のにせてあそぶ子、しいの実でレースのかざりづくりで熱中する子など、どの子も楽しく見学をした。時間になって交代をし、今度は説明をがんばっていた。消防署グループは、赤バイの写真をはって、赤バイの説明をしたり、クイズを出したりした。見学に来た子に消防服を着る体験をしてもらった。うどん屋さんグループは粉をこねてもらったり、ビデオでうどんができるまでを、見てもらった。ゆでたうどん

を、みんなに食べてもらった。みんなおいしく食べた」

「お礼に手紙を書こう」では、お世話になった方へ、児童全員で手紙を書いている。

児童は次のような手紙を書いている。

「・消防署のおじさんへ

しょうぼうしょのひみつをたくさんおしえてもらったよ。はしご車にのせてもらったりしてくれてどうもありがとう。

・こうのさんへ

じゅうどうのどうじょうのことをいろいろおしえてくれてありがとうございました。パビリオンの時も人がたくさんきてくれました。いろんな人がきたからうれしい。

・おぎきさんへ

おぎきさん、いつもカステラを作ってくれてありがとうございます。パビリオンでカステラの作り方をせつめいしました。たくさんの方がきました。私は有明堂のカステラがすきです。

・くさんへ

まえはありがとうございました。かん国のことばやいろいろなことをおしえてくれてどうもありがとうございました。また、こんどおしえて下さい。こんど家へ行きます」

こうした児童のお礼の手紙に返事を書いて下さった方もいる。例えば、具さんからの返事である。

「まりお、あきこ、かな、まみちゃんおてがみありがとうございます。みなさんがかんこくのことを、うたやゲームもんだいなどかんしんがあるのがうれしかった。パビリオンのはっぴょうのとき、あかちゃんとわたしもすごかったのしかった。かんこくのことをしりたいなら、いつでもあそびにきて下さい」

「メガ探検をしよう」では、発表を聞いて見てみたい、やってみようと思ったところに、グループで出かけている。児童は、11のコースに別れて探検している。このメガ探検は、見学場所の近くで保護者の方に見守ってもらいながら実施している。

②「大好き 大和田！」の授業構成

本授業実践では、以下のような活動や体験が選択、構成されている。

ア、「大和田おすすめスポット」を書く。 イ、「おすすめスポット」を見て探検先を決め、第1回探検に行く。 ウ、第1回探検の「おすすめスポット」を書く。 エ、「おすすめスポット」を見て探検先を

決め、第2回探検に行く。オ、発表会の計画を立てる。カ、発表会の準備のために第3回探検に行く。キ、発表会の準備をする。ク、お礼の手紙を書く。ケ、第4回探検をする。

このような活動や体験が選択されているのは、第一に「地域の小さな自然、地域で働き、生活する人々との豊かな出会い」を意図した授業者の考えがあるからである。第二に、「低学年児童は、「見て考え、考えてみる」という特徴があり、「条件の許す限り、外へ出したい」という授業者の児童観、指導観があるからである。

そこで、まず、「おすすめスポット」を児童に書かせている。「おすすめスポット」は、「大和田町のすてきなところや人」を他の児童に紹介するもので、「絵や写真」を必ず入れて作成させている。また、「おすすめスポット」の作成は、児童だけでなく保護者や教師も参加して行われている。保護者には、「対象は施設、人物を問いません。2年生の活動にふさわしいものを。・文化活動をしている人・あそぶのに都合のよい空間・特色のある商店・幼児や高齢者・障害のある人とかかわれる場等」というように、「おすすめ」対象がよりくわしく例示されている。すなわち、「おすすめスポット」は、児童が「個性的な視点」で捉えた「大和田町のすてきなところや人」に関する空間認識である²⁴⁾。一方、保護者や教師が作成した「おすすめスポット」は、児童とは異なる視点による「大和田町のすてきなところや人」に関する空間認識である。したがって、これらの「おすすめスポット」が掲示されているインフォメーションセンターは、大和田地域に関する多様な人々の空間認識が交流、共有され、「地域の小さな自然、地域で働き、生活する人々との豊かな出会い」が生まれる場となっているのである。児童は、このインフォメーションセンターで多様な空間認識に触れ、興味関心を強め、活動意欲を高めていると言える。

児童は、「わたしは、公民館へ行きたいな。人形劇をやっているんだよ」「ほくは草原で虫をつかまえたくな」「うどん屋さんで、どうやってうどんをつくるかしらべたいよ」というように、「おすすめスポット」に触発されて、児童は連続的に探検活動を展開する。そして、探検の様子は、「子どもの森にはとかげがいたよ」「消防署の赤バイはすごいいきおいで水をだすよ」「スーパーのエコピアの水槽

では、魚がおよいでいます」というように、再び「おすすめスポット」として表現され、インフォメーションセンターに掲示される。すなわち、児童は選択した「おすすめスポット」に出かけることによって、その場所の様子、学校や自宅等との位置関係を認知するのである。そして、「地域のすてきなところや人」が複数の「個性的な視点」から表現されることによって当該の場所や人に対する情報が付加されるだけでなく、新たな情報の交流、当該の場所に対する一人ひとりの「個性的な視点」の吟味が行われ、一人ひとりの児童の空間認識がより広くより深く豊かに形成されているのである。

すなわち、本授業実践は、「おすすめスポット」による「個性的な視点」から捉えられた多様な地域の空間認識を手がかりに、連続的な踏査、見学、聞き取りが展開されている²⁵⁾。そして、連続的な踏査による体験的な空間認知、地図による仮想的な空間認知、「個性的な視点」から多様に表現された地域認知により、児童の地域に対する空間認識を、より広くより深く変容させるものとなっている。

(3)地域における空間認識形成を図る2年生生活科授業実践―「木を植えた子どもたち」

①「木を植えた子どもたち」の授業展開

本授業実践は、熊本県御船町立上野小学校(当時)で1997年度の2学期から3学期にかけて実践されたものである²⁶⁾。目標、指導計画等は不明である²⁷⁾。授業は次のように展開されている²⁸⁾。

表－5 指導計画

	主な活動	備考
1	井手についてお話を聞く	
2	紙芝居を作る	
3	紙芝居を発表する	
4	森を見に行く	
5	木を植える	課外

「井手についてお話を聞く」では、地域の古老に、江戸時代のころの上野の様子を聞きに出かけている。児童は、「一年生のときつうがくろ調べをしたでしょ。あのとき、部落の名前がどうしてできたか、一番知っとんなはったつは、坂本店のじいちゃんでしたよ」と提案し、坂本さんに話を聞きに行くのである。坂本さんは、次のようなことを児童に話している。

ア、当時は米を植えることがとても大事であった。

イ、しかし上野では米を栽培するための水が不足していた。ウ、そのため、350年ほど前に吉無田から「元禄井手」と言われる用水を掘って田を拓いた。エ、それでも水不足は解消せず、村人は長い間困っていた。オ、そこで、村人は、240万本の苗木を52年間植林し続け、森をつくった。カ、森の木々は水をためて水源となり、川の水量を増やした。キ、さらに「嘉永井手」と呼ばれる28 kmの用水を掘った。ク、自分が子どものころの井手は、村の生活用水であり、くらしの中心であった。ケ、また、魚がたくさん泳いでいて、取るのが楽しみだった。コ、今ではコンクリートで護岸され、流れが早くなって子どもたちもあそぶことができなくなった。

教室に戻っての話し合いで、児童は次のような感想を発表している。

「ひいひいじいちゃんたちが木を植えらしたつは、自分のためじゃないとたい。ぼくたちため植えらしたたい。だって、すぐは水ができんででしょ」「そうたい昔人たちは、長く生きとらんとに、木ば植えらしたただけん」

「原ぶらくの人たちといっしょたい。自分のためじゃなくみんなのためにさしたただけん」

「紙芝居を作る」では、この古老の話を、紙芝居にまとめている。児童は、「井手のことば家の人にも教えたい。家のお父さんなんか、きっと知るらっさんけん。4年生の『トラ舞い』のごて、今度の授業参観ば劇ばして見せたか」と提案したが、時間がなかったため紙芝居を作ることになるのである。

紙芝居は、次のような構成になっている。

「ア、日照りで稲が育たずがっかりしているところ
イ、元禄井手を掘っているところ

ウ、植林をしているところ

エ、嘉永井手のつづらのトンネルを掘っているところ

オ、水が流れ、うれしそうに田植えをしているところ
カ、現在の歩道ができるまでのこと」

例えば、「水が流れ、うれしそうに田植えをしているところ」は、次のとおりである。

「こうして、いっぱいの水がいでにながれはじめ、田んぼを作るためにはげ山とかはたけを切りひらいて、田んぼを作っていったそうです。5月には、田うえがはじまるから、いでさらえを4月に今もしています。水がもれたり、水がふそくしたりしてあっちこっちで水あらそいがおこったから、ほうえい

ちょうにおねがいで、お金をだしてもらって、三方コンクリートをしてからは、水がもれなくなったそうです。子どもたちは、魚とかをとっていたけど三方コンクリートをしてからは、水のながれが早くなって、あぶなくなったのです。さか本さんは、こうして水がながれていたけど、せんそうがおわって木をたくさん切ったりしたので水がだいぶすくなくなっているから1本でも2本でもいいから木をうえてほしいと言われました」

「紙芝居を発表する」では、この紙芝居が、授業参観で保護者に上演されている。保護者は、次のような感想を発表している。

「・ござんとは今まで自分たちは知らんまま来たですね。・こんなこと教えてもらおうと、とてもよかと思います。自分たちのところばだいじにすっですもんね。・家のお父さんは、消防で植林に行きなはったけど、昔の植林のことなど何にも知らんで植えたっでしょうねえ。・私も知らないことが多くて、子どもたちのほうが村のことをいろいろ勉強するから逆にこうして教えてもらうことが多いですね。お姉ちゃんたちが『トラ舞い』の劇をしたときもそうでした」

その後、児童は、昔の人たちが村を豊かにしてくれたことにお礼をしたいと、「ぼくたちも、お礼に木ば植えるといいたい」と提案している。また、紙芝居も、前述した場面にある「坂本じいちゃんの子どもの頃の井手のようす」「今の井手のようす」の2場面が付け加えられることになる。

「森を見に行く」では、江戸時代に植林された森を見に行っている。児童は、「先生から聞いとったつよりもっとすごいたい」「一つの山で思とったけど、あんな所も山ば作とらす」と感想を述べ、「今日は、江戸時代の人に会えましたね」と感動している。その後、森を踏査見学し、スケッチして帰校している。児童がスケッチに書いた主な感想は、以下のとおりである。

「下におちているおちばをさわってみたらぬれていました。『どうしてかなあ。』と思ったら、『おちばが水をためてくれるんだよ。』と先生が言われ、『あ、これなんだ。』と思いました」

「むかしのきのところの土をふむとふわふわでした。足あとがついて、足をはなしてみるともどっていたのでそれほどふわふわと分かりました。むかしの木がたおれていてそれをかかえてみると、はんた

いにぼくが土の中に入っていきそうでした」
「土は、切りかぶやはっぱでできてるからチューリップにかけたらきれいにさくと聞いて、この土はえいようがあるんだと分かりました。『先生がじゅうたんみたいよ。』と言われても、うそと思ってたら、土をふんでじゅうたんの上ののっているような気がしました。土は、まるめてもまるまりませんでした」

「木を植える」では、児童が保護者や営林署の方々と一緒に、4000本の苗木を植林している。児童は、参加できなかった担任に、「急な斜面を登りながら大きな枝をどかし、岩や根っこを掘り上げ、ひとりが70本から80本ものヤマザクラ、モミジ、クルミ、クリの苗木を親に手伝ってもらいながら植林していったこと。昼まで植えてそれからどうしても帰らなくてはならず悔しかったこと」等、植林の様子を話している。

②「木を植えた子どもたち」の授業構成

本授業実践では、以下のような活動や体験が選択、構成されている。

ア、井手についてお話を聞く イ、紙芝居を作る
ウ、紙芝居を発表する エ、森を見に行く
オ、木を植える

このような活動や体験が選択されているのは、「どこの地域に行ってもそこには、必ず先人の創り上げてきた歴史や暮らしがあり、人々の熱い思いや願いが埋もれている」という授業者の考えがあるからである。

そこで、まず、保護者や地域の人々に、「自分たちの暮らしをよくするために」先人が行ったことを聞き取りさせている。その中で、地域に残る伝統芸能「とら舞」に出てくる「オーイ！井手に水が来たゾー」という台詞をきっかけに井手（用水）について調べることになるのである。「井手のことなら、坂本店のじいちゃんに聞くとわかるかもしれん」という児童の発言に促されて、坂本さんへの聞き取りが行われるのである。児童は、1年時の通学路調べの経験から、「部落の名前がどうしてできたか、一番知っとんなはったつは、坂本のじいちゃん」であることを覚えていたのである。坂本さんの話を聞いた児童は、「ひいひいじいちゃんたちが木を植えらしたつは、自分のためじゃないとたい。ぼくたちんため植えらしたつたい。だって、すぐは水ができてしょ」「そうたい昔ん人たちは、長く生きとら

んとに、木ば植えらしたつだけん」と感動し、「井手のことば家の人にも教えたい」と坂本さんの話を劇化することを提案するのである。

すなわち、聞き取り対象の選択、聞き取り内容の表現等、児童はそれまでの学習経験を生かしていることが指摘できるのである。「部落の名前がどうしてできたか、一番知っとんなはったつは、坂本店のじいちゃんでしたよ」という発言にもあるように、児童はこれまでの学習をとおして知識の獲得とともに学習方法も学んでいると言える。また、紙芝居に書かれた児童の文章を見ると、地域の先人が行った歴史的問題解決行為による生産力の向上、三方コンクリート用水へという井手の変遷、今も続いている「井手さらえ」の意味等、坂本さんの話をとおして、児童が地域の歴史に関する知識を獲得していることが指摘できる²⁹⁾。

その後、児童は授業参観で紙芝居を上演している。保護者の感想を聞いた児童は、「昔の人たちがしなはったことが広がったですね」と喜び、その後の学習の展開を話し合っている。その中で、児童は、「水がだいぶすくなくなっているから1本でも2本でもいいから木をうえてほしい」という坂本さんの話を思い出し、「おれいに木ば植えるといいとたい」と提案がなされる。そして、児童は、先人が木を植えた場所を見学している。授業者は、「吉無田植物群落保護林」として保存されている先人たちが気を植えた場所を見学したことがあり、「この感動を子どもたちに伝えたい」と考えていたので、児童を連れて行ったのである。児童は、「先生から聞いたつたつよりもっとすごい」「一つの山て思つたけど、あんな所も山ば作つとらす」というように森の規模に驚き、「むかしのきのところの土をふむとふわふわでした」「じゅうたんの上ののっているような気がしました。土は、まるめてもまるまりませんでした」というように先人が作り出した森林環境に感動するのである。そして、4000本もの苗木を保護者とともに植林するのである。すなわち、木を植えることで地域の水問題の解決を図った先人たちの行為を追体験していると言える。

すなわち、本授業実践は、地域に今も残る用水、用水を守るために今も続けられている取り組みを手がかりに、聞き取り、紙芝居の製作と発表、先人たちの植えた森林の踏査と植林という活動や体験によって構成されているのである。こうした活動や体

験は、先人たちの行為から受けた感動を表現活動に、紙芝居を見た保護者の感想から植林へと関連付けられ、児童は先人たちの問題解決行為を追体験していると言える。こうした活動や体験をとおして、児童は、「今日は、江戸時代の人たちに会えましたね」という歴史意識を形成しているのである。

4. おわりに

本小論では、民間教育研究団体における空間認識、時間認識の形成を図る生活科授業実践を手がかりに、その授業構成を考察してきた。民間教育研究団体における空間認識の形成を図る生活科授業実践は、「たんけん」をテーマに踏査、見学、聞き取りといった活動や体験が構成され、表現活動が関連付けられていた。また、地図の活用が図られるという形態的特徴が見られた。「ともだちのうちたんけん」「大好き！大和田」では、友だちの家や児童が主観的に捉えた施設や場所といった低学年児童の空間認識に対応した活動対象が設定され、踏査、見学、聞き取りといった活動が展開されていた。そして、地図を活用しながら児童の空間認識が形成されていた。

民間教育研究団体における時間認識の形成を図る生活科授業実践は、実践事例は少ないものの、聞き取り、見学といった活動や体験が構成され、表現活動を関連付けているところに形態的特徴が見られた。「木を植えた子どもたち」では、地域に残る用水、用水を守るために昔から続く取り組みを手がかりに聞き取り、見学が展開され、紙芝居製作が行われ、児童の時間認識、歴史意識の形成が図られていた。

本研究の意義は、第一に民間教育研究団体における空間認識、時間認識の形成を図る生活科授業実践の授業構成を解明したところにある。第二に、その構成原理を教育学、心理学等の先行研究に基づいて意味付けたところにある。今後の課題は、第一に、家族、学校社会を対象とした生活科授業実践を収集、検討し、社会認識の形成を図る生活科授業の構成を解明することである。第二に、生産労働を対象とした生活科授業実践を収集、検討し、社会認識の形成を図る生活科授業の構成を解明することである。

【註】

- 1) 内田義彦『社会認識のあゆみ』岩波書店、1971年、p. 121.
- 2) 日下正一 須々木百合子 青木倫子 風間節子 小林孝子 阪口やちよ「幼児期の子どもにおける社会認識とその発達」福島大学教育学部『福島大学教育学部論集 教育・心理部門』50号、1991年、pp. 27-41.
- 3) 同上.
- 4) 星村平和編著『小学校歴史学習の理論と実践』東京書籍、1991年、p. 13.
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』東洋館出版社』平成29年7月、p. 6.
- 6) 中野照雄『『歴史地理教育』における低学年社会科授業実践の変遷—生活科授業実践との関連を意図して—』岸本印刷、1993年3月.
- 7) 同上書.
- 8) 中野は、1999年に「生活科10年をふりかえって」と題し、1989年から1999年までに、『歴史地理教育』誌に発表された生活科授業実践を収集、調査し、その特徴を4つにまとめている。
歴史教育者協議会『歴史教育・社会科教育年報』三省堂、1999年、pp. 149-160.
- 9) 内田、前掲(1)、p. 121.
- 10) 空間認識の形成に関する主な研究は、以下のとおりである。
①朝倉淳・石井信孝「空間認識の育成をめざす生活科の授業構成（Ⅰ）—小学校第2学年「町探検」を内容と単元を事例として—」広島大学学校教育学部附属教育実践研究指導センター『学校教育実践学研究』第5巻、1999年、pp. 53-62.
②朝倉淳・石井信孝「空間認識の育成をめざす生活科の授業構成（Ⅱ）—小学校1年生の校舎内における空間認識を通して—」広島大学学校教育学部附属教育実践研究指導センター『学校教育実践学研究』第6巻、2000年、pp. 59-67.
③大島佑太「生活科において空間認識を育成するための絵地図学習に関する研究」愛知教育大学『生活科・総合的学習研究』第10号、2012年、pp. 77-82.
④大島佑太「生活科で『空間認識』を育成するための実践的研究—第2学年「まち大さき」の実践を通して—」愛知教育大学『生活科・総合的学習研究』第11号、2013年、pp. 77-86.
⑤村上典章「生活科における空間認識育成のための活動に関する考察」広島文教大学『広島文教教育』第32号、2018年、pp. 97-102.
時間認識の形成に関する研究は、以下のとおりである。
①齊藤和貴「生活科教育における時間意識の育成のための開発的授業づくり（Ⅰ）—「時間の貯蔵品」の活用を通して—」『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要』第28集、2006年、pp. 137-144.
- 11) 同上。空間認識の形成に関する研究①朝倉・石井では、授業開発にあたって先行実践が検討されたことが伺えるが、どのような視点で検討し、授業開発にあたってどのようなことを参考にしたのかは述べられていない。

- 12) 紙幅の関係で省略した。
- 13) 朝倉淳・伊藤公一「生活科における『知的な気付き』に関する基礎的研究—問題整理と授業改善の方向性—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第11号, 2004年2月, 初教出版, p.88.
- 14) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版, 平成20年8月, p.3.
- 15) 「ともだちのいえ」は、低学年児童にとって、空間認知の重要な目印となっている。
寺本潔『子ども世界の地図』黎明書房, 1988年, p.3, pp.111-113.
小林昌美「松戸市における低学年児童の空間認識の発達傾向の考察をもとにした教員養成課程における力量形成の方法についての考察」日本地理教育学会『新地理』66-2, 帝国書院, 2018年, pp.1-21.
- 16) 事例14については、下記の研究を参照されたい。
峯岸由治「地域文化活動への参加を図る生活科授業構成—小2生活科授業実践『わたしたちのまちかど博物館』を手がかりに—」共愛学園前橋国際大学『共愛学園前橋国際大学教育研究集録2017年度版』, 2018年3月, pp.37-46.
- 17) 事例7については、実践記録からは地図の使用が読み取れなかった。しかし、インフォメーションセンターに関する電話取材時に、お教えいただいた。
- 18) 事例12については、下記の研究を参照されたい。
峯岸由治「児童の社会参加を図る生活科授業構成—身近な社会に直接的な関与を図る事例を手がかりに—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第30号, 2018年12月発行予定.
- 19) 「幼児期後期における空間認知の発達には、環境探索経験は直接的には関与せず、むしろ、領域特殊的な経験である地図等の学習や、あるいは、経験したことを言葉や絵などに表現するという情報変換の経験が関与している」のである。
竹内謙彰『空間認知の発達・個人差・性差と環境要因』風間書房, 平成10年, p.64.
- 20) 小林晶子「ともだちのうちたんけん 町のたんけん」歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.574, 1998年2月, pp.40-43. 小林晶子「友だちのうちたんけん」歴史教育者協議会編『わかったのしい 生活科2年の授業』大月書店, 2001年5月, pp.22-29.
本実践記録は、初出では1年生の実践として紹介されている。紙幅の関係で、以下特に断らない限りはここからの引用である。
- 21) 実践記録をもとに筆者が作成した。
- 22) 低学年の地図指導では、「観察と作図を、結び付け、絵地図を作る際不明な点があれば再び観察を行い、その結果をもとに絵地図を修正させていくとよい」と指摘されている。
斑目文雄「学習指導要領に見られる地図の取り扱い」斑目文雄他編『小学校地図指導の手引き』東京書籍, 1982年, p.22.
- 23) 渡辺明「大好き 大和田!」歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.611, 2000年7月, pp.36-39. 渡辺明「大好き 大和田!」歴史教育者協議会編『わかったのしい 生活科2年の授業』大月書店, 2001年5月, pp.94-107. 紙幅の関係で、以下特に断らない限りはここからの引用である。前述したように、インフォメーションセンターの学習環境構成については、渡辺氏に電話で取材した。
- 24) 資料をもとに筆者が作成した。
- 25) 寺本は、「子供の環境知覚の特色を考える場合、周りの環境と自分とが未分化で、ときとして環境に主観的な意味や感情を付して知覚する傾向が見られる」と指摘している。そして、「相貌的な知覚世界に生きる幼稚園児から小学校低学年児童にかけての学習指導こそ、子供が主役とならなければならない」としている。
寺本潔『内発力を引き出す生活科—子供の世界を拡げる生活科の学習・指導を求めて—』初教出版, 平成元年, pp.28-32.
- 26) 前掲15)、寺本は、「積極的な野外への歩き方を通してこそ、知覚空間は構造化される」と指摘している。p.115.
- 27) 岡田みつよ「木を植えた子どもたち」教育科学研究会『教育』No.634, 1998年12月, pp.46-55. 岡田みつよ著 未来を創る会編『木を植えた子どもたち』未来を創る会, 2005年7月第2刷, pp.86-122. 紙幅の関係で、以下特に断らない限りはここからの引用である。なお、上野小学校は、2006年に統廃合されている。
- 28) 資料をもとに筆者が作成した。
- 29) 低学年児童の歴史意識の発達については、「2年生後半から3年生にかけて、今昔の相違がわかり始める時期」と指摘する研究がある。また、この研究では、「変遷がわかる」のは、「3年生後半から4年生にかけて急激に発達する」とされている。本授業実践を見ると、井手の聞き取り、調査をとおして、児童が「今昔の相違」「変遷」について、理解していることが伺える。また、「ひいひいじいちゃんたちが木を植えらしたつは、自分のためじゃないとたい」「昔ん人たちは、長く生きとらんとに、木は植えらしたっだけん」という発言にあるように、本授業実践に見られる児童の時代的距離感、祖父母の誕生以前の昔まで考えていることが指摘できる。
斎藤博「児童の歴史意識の発達について」文部省初等教育科『初等教育資料』vol.36, 1953年, pp.10-13.

【附記】

本研究をまとめるにあたって、渡辺明氏には「大好き!大和田」におけるインフォメーションセンターの学習環境構成について、電話でお教えいただきました。また、岡田みつよ氏には、「木を植えた子どもたち」の実践記録が集録されている『木を植えた子どもたち』をお送りいただきました。記して感謝いたします。